

LER: UM MISTÉRIO PARA DESVENDAR, UM PROBLEMA PARA RESOLVER

INÊS DUARTE

Vários estudos realizados desde os anos cinquenta mostraram que existem diferenças acentuadas quanto ao conhecimento com que as crianças chegam à escolaridade básica sobre o que é ler (¹). Assim, para muitas crianças, ler é sinónimo de ouvirem adultos ler-lhes histórias; para outras, educadas em famílias de não leitores ou de leitores não fluentes, ler é um mistério com que contactam pela primeira vez na escola.

Quanto mais as crianças sabem sobre o que é ler quando chegam à escola, tanto mais positiva é a sua atitude perante as dificuldades envolvidas na aprendizagem da leitura: é que elas já sabem, pelo contacto regular com livros e com a leitura de histórias pelos familiares ou pelos educadores no jardim-de-infância, que a leitura é fonte de conhecimento e de prazer. Estão, portanto, predispostas para suportar as coisas «chatas» do aprender a ler, porque sabem que o resultado compensa. Pelo contrário, as crianças com escasso contacto com material impresso e privadas dessa aprendizagem estruturante que é ouvirem ler-lhes histórias, desconhecem que as tarefas fastidiosas da iniciação à leitura são compensadoras: para elas, aprender a decifração é, não um meio, mas sim o objectivo final do processo. Tendem, portanto, a desenvolver uma atitude menos positiva relativamente à aprendizagem da leitura.

Em síntese, quer achem que vale a pena aprender a ler quer não atribuam qualquer valor a essa aprendizagem, para a generalidade das crianças que encetam o processo de aprendizagem da leitura, ler é uma competência misteriosa.

Pelo contrário, para o professor, guiar os alunos nessa aprendizagem não pode ser considerado um mistério mas antes um problema. Espera-se dele que conheça (a) os objectivos com que se lê e que determinam a mobilização de diferentes estratégias de leitura e a automatização das técnicas correspondentes, (b) as características da fluência de leitura, (c) as componentes envolvidas na competência de leitura; e espera-se, evidentemente, que use esses conhecimentos na promoção da aprendizagem da leitura dos seus alunos.

Esta conferência está dividida em três partes. Na primeira, esboçarei um retrato da literacia no nosso país, com base em dados recolhidos em estudos de diversos tipos. Na segunda, abordarei aspectos centrais da actividade de leitura que nos permitem compreender a sua complexidade linguística e cognitiva, seguindo de perto a excelente síntese do estado actual do conhecimento nesta área apresentado em Grabe e Stoller (2002). Na terceira proporei algumas conclusões.

Não somos um país de bons leitores: nem sequer
somos um país de leitores

Começemos realistamente pelo retrato dos leitores portugueses ⁽²⁾.

Num estudo sobre os hábitos de leitura dos portugueses com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos divulgado em 2001 ⁽³⁾, apenas 45% dos inquiridos declararam ler livros, um aumento de 4% relativamente aos que declaravam fazê-lo em estudo análogo realizado em 1983.

Também um estudo realizado em 1989 e divulgado em 1992 ⁽⁴⁾ quantificava em 40% a percentagem de portugueses

com hábitos consolidados de leitura, i.e., que «liam cumulativamente livros, jornais e revistas» (Sim-Sim, 2001: 13).

Ambos os estudos permitiram concluir que a leitura cumulativa está correlacionada positivamente com o nível de escolarização: entre os inquiridos com nível de escolarização médio e superior não houve declarações de ausência de leitura cumulativa; no pólo oposto, foram operários não especializados, agricultores e trabalhadores de serviços de segurança a responder que não tinham hábitos de leitura.

Outro estudo recente indica que cerca de 7% dos adultos são analfabetos ⁽⁵⁾. Contudo, este valor praticamente insignificante não é tranquilizador, uma vez que, em estudo realizado pela então denominada Direcção-Geral da Educação Permanente e divulgado em 1993, se mostra que 27% da população com mais de 15 anos que declarou não saber ler tinha frequentado a escola e que, dos que declararam sabê-lo, apenas 25% compreendeu um texto que lhes foi dado para ler ⁽⁶⁾.

A ineficácia da escola na promoção da aprendizagem da leitura fluente é infelizmente comprovada por outros dois estudos recentes. Assim, no estudo sobre a literacia em Portugal promovido pelo Conselho Nacional de Educação e pela Fundação Calouste Gulbenkian ⁽⁷⁾, os resultados das tarefas propostas aos inquiridos foram classificados em quatro níveis, sendo o nível zero caracterizado pela incapacidade em responder a qualquer das tarefas de leitura propostas e o nível quatro caracterizado pelo sucesso na resolução de tarefas que envolviam um processamento linguístico de grande complexidade. A amostra de população portuguesa distribuiu-se entre cerca de 10% no nível zero e cerca de 8% no nível quatro, concentrando-se 37% no nível um, caracterizado pela resolução de tarefas de leitura pouco exigentes (localização de informação explícita em textos curtos e sem distractores), situando-se 32% no nível dois e 12.7% no nível três.

Finalmente, os resultados do «Programme for International Student Assessment» — PISA 2000, estudo que conside-

ra cinco níveis de desempenho no que respeita à literacia, mostraram que desempenho do aluno médio português totaliza 470, contra 546 do aluno médio finlandês, o desempenho médio mais elevado dos 32 países que participaram no estudo. Este resultado coloca Portugal no grupo dos seis únicos países da OCDE com um desempenho médio de nível 2 (entre 408 e 480) — nos restantes o desempenho médio é de nível três (entre 481 e 552) — e em penúltimo lugar no conjunto dos países da União Europeia (à frente do Luxemburgo, com 441) ⁽⁸⁾.

Acresce que um dos aspectos mais preocupantes dos resultados nacionais do PISA 2000 é, a meu ver, a ausência de correlação entre o investimento e a atitude positiva relativamente à leitura declarados pelos inquiridos e o desempenho que revelaram na escala proposta de literacia: 8.º vs. 26.º lugar em 31 países.

Serve esta introdução realista para situar o problema onde me parece que ele deve ser situado: razões históricas e políticas fizeram-nos chegar à segunda metade do século xx como um país com uma grande percentagem de não-leitores e de maus leitores. Conhecidas que são as correlações entre nível de escolarização e desenvolvimento de hábitos de leitura, contacto precoce com material impresso de vários tipos em casa e fluência de leitura, compreendemos facilmente que só por milagre o retrato literácito do nosso país poderia ser outro. E percebemos também que, numa sociedade com o nível de desenvolvimento económico, social e cultural do nosso país, é à escola que se pede o contributo decisivo para a mudança qualitativa da situação, assente em competências profissionais sólidas, na estimulação da atitude positiva dos alunos relativamente à leitura, na compreensão das suas dificuldades e, simultaneamente, das necessidades de leitura das sociedades avançadas, e, *last but not least*, no acesso, livre e permanente, das crianças e dos jovens a material impresso muito diversificado.

De que falamos quando falamos de leitura?

Se perguntarmos a alguém «o que é ler?», obtemos como resposta típica que se trata de saber juntar as letras de forma a reconstituir palavras impressas num qualquer suporte. Esta concepção do senso comum não poderia ser mais errónea, uma vez que reduz a leitura à fase crucial, mas elementar, da decifração.

Reformulemos a pergunta e aceitemos como resposta a definição proposta no PISA 2000:

1. O que é saber ler?

Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society. (OECD, 2002: 4)

Dediquemo-nos então à exploração de alguns dos ingredientes da definição transcrita.

Concentremo-nos, em primeiro lugar, nos objectivos com que se lê, ou seja nos tipos de actividades de leitura a que nos podemos dedicar. Uma taxinomia fina destes objectivos, baseada nas técnicas automatizadas (*skills*) e nas estratégias recrutadas por cada um deles, como a proposta em Grabe & Stoller (2002), distingue os seguintes tipos de leitura:

2. Objectivos de leitura

a) Ler para localizar informação

É este o nosso objectivo ao procurar um número de telefone ou uma morada numa lista telefónica, a cota de um

livro numa biblioteca ou um ficheiro específico na lista de ficheiros do nosso computador. Um leitor fluente domina e usa automaticamente as estratégias exigidas neste tipo de leitura: estratégias de pesquisa alfabética, por assunto, por autor, por data, etc., combinadas ou não.

b) *Ler superficialmente* ⁽⁹⁾

É este o nosso objectivo ao folhear um jornal ou uma revista, por exemplo. Lemos os títulos; se eles nos interessam, «varremos» os primeiros e os últimos parágrafos à procura de palavras-chave e, em função dos resultados obtidos, decidimos ou não ler a notícia ou o artigo com outros objectivos. Este tipo de leitura é também fundamental na primeira fase de escrita de um texto científico, quando se recolhe e selecciona a bibliografia que se vai utilizar. Um leitor fluente domina e usa automaticamente as estratégias exigidas neste tipo de leitura: conjectura sobre as partes do texto em que se pode encontrar a informação fundamental, o que supõe consciência das macro-unidades textuais e das funções das mesmas (título, títulos de secções, introdução, conclusões), e constrói uma ideia geral a partir dos segmentos lidos.

c) *Ler para aprender*

Este é um dos objectivos típicos da leitura em contextos académicos e profissionais. Trata-se de um tipo de leitura muito exigente, que supõe capacidades de identificação e retenção das ideias principais e aspectos secundários que contribuem para a caracterização e desenvolvimento das ideias principais, para o reconhecimento e a construção de esquemas retóricos que organizam a informação do texto e para a ligação das ideias expressas no texto à base de dados de conhecimentos do leitor. Dada o seu grau de exigência, este tipo de leitura é mais lento do que a leitura para compreensão geral,

já que exige vários momentos de releitura e o recurso a estratégias de retenção da informação, e supõe a realização constante de inferências que permitam integrar a informação nova no conhecimento prévio do leitor.

Como afirma Pressley (1998: 44):

When a reader is attempting to learn what is in text, reading is a word-by-word affair, with fixations on most individual words. For a skilled adult reader who is reading material carefully, each word is typically fixated for about a quarter of a second. That translates to about 200 words per minute when readers are reading to learn material ... Reading at a more relaxed pace occurs at a rate of between 250 and 300 words per minute.

d) *Ler para integrar informação, escrever ou criticar textos*

Estes três tipos de leitura partilham a propriedade comum de exigirem decisões sobre a importância relativa de informação complementar e antagónica e a construção de um esquema retórico que permita a integração de informação proveniente de várias origens. Estas capacidades supõem avaliação crítica da informação obtida através da leitura e tomada de decisões quanto à que deve ser integrada e ao modo como tal integração deve ser feita ⁽¹⁰⁾.

e) *Ler para compreensão geral*

É o tipo básico de leitura, que subjaz aos restantes, i.e., a partir do qual os restantes tipos de leitura são construídos. O leitor fluente lê processando automática e rapidamente as palavras, recorrendo a técnicas automatizadas e a estratégias que lhe permitem formar uma representação das ideias gerais do texto e coordenar eficientemente processos micro e macro num tempo muito reduzido.

Bastar-nos-ia reflectir sobre estes cinco diferentes tipos de leitura, as técnicas automatizadas e as estratégias que cada um deles recruta, para perceber que o ensino da leitura é uma tarefa do professor de língua ao longo de toda a escolaridade.

Ao longo desta conferência, usei várias vezes os termos leitura fluente, leitor fluente. Na definição de competência de leitura de que parti, o que se define é a competência de leitura atingida por um leitor fluente. Mas o que caracteriza, então um leitor fluente?

De acordo com Grabe & Stoller (2000: 17-19), um leitor fluente é aquele para quem:

3. A leitura é um processo:

- | | |
|----------------|---------------------|
| a. rápido | f. avaliativo |
| b. eficiente | g. com um objectivo |
| c. interactivo | h. de compreensão |
| d. estratégico | i. de aprendizagem |
| e. flexível | j. linguístico |

Vejamos então em que consiste cada uma destas características.

A leitura fluente é *rápida* (entre 200 a 300 palavras por minuto, em quase todos os tipos de texto). Quanto mais rápida for a leitura, tanto melhor tendem a efectuar-se as restantes operações nela envolvidas.

Associada à rapidez, está a *eficiência* do processo, que se pode caracterizar como o carácter necessariamente automático de certos processos e a coordenação dos subprocessos específicos que garantem a compreensão.

A *interactividade* reside, por um lado, no facto de os processos envolvidos na leitura terem lugar em paralelo: por exemplo, enquanto estamos a reconhecer palavras e a con-

servá-las na nossa memória de trabalho, estamos igualmente a analisar sintacticamente sequências de palavras já reconhecidas para chegar ao significado proposicional, a construir um modelo de compreensão do texto e a controlar a compreensão. Por outro lado, a interactividade reside no facto de a informação linguística extraída do texto interagir com informação guardada na memória de longo prazo, que o leitor activa e que constitui o seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto.

A leitura fluente é um processo *estratégico*, no sentido em que o leitor está preparado, por exemplo, para reconhecer dificuldades e suplantá-las, para detectar discrepâncias entre a informação textual a que acede pela leitura e o seu conhecimento prévio, para tomar decisões sobre o controlo da compreensão e sobre a redefinição de objectivos de leitura.

Se um leitor lê estrategicamente, fá-lo também *flexivelmente*, *i. e.*, é capaz de se ir adequando aos objectivos de leitura que vai redefinindo e ao controlo da compreensão a que vai procedendo, e *avaliativamente*, *i. e.*, toma decisões sobre a coerência da informação que extrai do texto e sobre a sua compatibilidade com o objectivo da leitura.

A leitura é um processo que visa um *objectivo* não apenas no sentido apresentado acima, mas também no sentido mais lato de que a actividade de leitura é sempre despoletada por uma qualquer necessidade, interna ou externa ao leitor: recreação, curiosidade intelectual, tarefa profissional, trabalho escolar, etc.

Ler fluentemente é *compreender* um texto, uma afirmação aparentemente simples mas que encerra uma enorme complexidade (voltaremos a este ponto mais adiante).

Ler fluentemente é também um processo de *aprendizagem*, uma consequência do facto de a leitura ser um processo de compreensão: como todos sabemos, ler é um dos mais importantes processos de aprendizagem em contexto escolar e académico.

Finalmente, ler é fundamentalmente um processo *linguístico*, uma característica infelizmente muitas vezes esquecida ou subalternizada no ensino da leitura.

Subjacentes aos diversos tipos de leitura em que podemos estar envolvidos, há processos comuns que são sempre activados. Tais processos estão esquematizados em (4) ⁽¹¹⁾:

4. Processos activados durante a leitura

Processos de nível micro	Processos de nível macro
Acesso lexical	Modelo de compreensão do texto
<i>Parsing</i> sintáctico	Modelo situacional de interpretação do leitor
Formação de proposições	Uso do conhecimento prévio e de processos inferenciais
Activação da memória de trabalho	Processos de controlo da execução da leitura

A distinção entre processos de nível micro e macro, clássica na literatura sobre este assunto, assenta na natureza automática e essencialmente linguística dos primeiros *vs.* os processos de compreensão, que envolvem a interacção com o conhecimento prévio do leitor e o uso de estratégias inferenciais que podem ser mais ou menos conscientes.

Começemos por considerar os processos de nível micro. O *acesso lexical* rápido e automático (*i. e.*, a troca dos grafemas decifrados por um significado) é uma condição necessária da leitura fluente. Estudos experimentais têm mostrado que os leitores fluentes reconhecem 98 a 100% das palavras de um texto, a um ritmo de cerca de 1 palavra por cada 230 milissegundos (*i. e.*, reconhecem 4 a 5 palavras por segundo) ⁽¹²⁾.

Quando o acesso lexical é rápido e automático, a memória de trabalho do leitor fica disponível para efectuar outras operações de nível micro e macro envolvidas na leitura. Como afirma Pressley (1998: 61):

Why does automaticity matter?... [D]ecoding and comprehension compete for the available short-term [memory] capacity. When a reader slowly analyzes a word into component sounds and blends them, a great deal of capacity is consumed, with relatively little left over for comprehension of the word, let alone understanding the overall meaning of the sentence containing the word and the paragraph containing the sentence. In contrast, automatic word recognition (i. e., recognizing the word as a sight word) consumes very little capacity, and thus, frees short-term capacity for the task of comprehending the word and integrating the meaning of the word with the overall meaning of the sentence, paragraph, and text.

A natureza automática do acesso lexical num leitor fluente é fácil de compreender quando reflectimos sobre o modo como lemos. Assim, ao ler, não temos consciência do processo de associação da forma gráfica ao significado, nem conseguimos, uma vez vista uma forma gráfica, deixar de aceder ao seu significado.

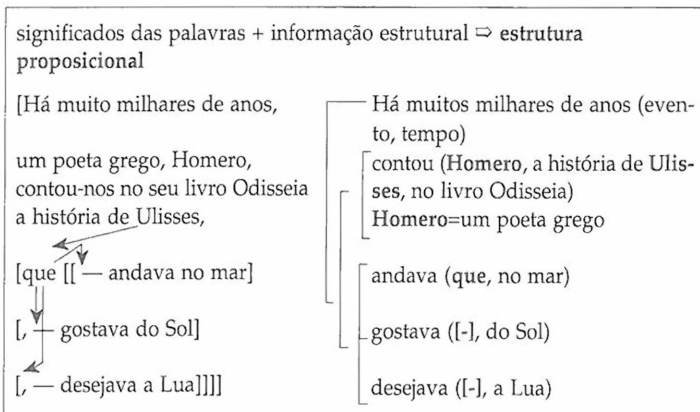
Acesso lexical rápido e automático, uma pré-condição para a compreensão do que se lê, é uma capacidade que só se adquire com milhares de horas de prática de leitura. De facto, estudos de desempenho de leitura de turmas ensinadas no modelo tradicional e de turmas ensinadas com base em modelos construtivistas que dão muita importância ao contexto, a actividades de antecipação e de contextualização do que está a ser lido e à discussão das reacções individuais perante o que está a ser lido, mostraram que as últimas têm desempenhos menos positivos na compreensão de leitura, uma vez que par-

te do tempo destinado à leitura era ocupado com conversa e discussão sobre os textos: por outras palavras, lendo menos, estas crianças lêem pior ⁽¹³⁾. De resto, investigação recente sobre leitura tem demonstrado que os modelos construtivistas de leitura, que a concebem não como um processo linguístico, mas como um processo interactivo de raciocínio baseado na formulação de conjecturas, testes e confirmação da informação baseada no conhecimento prévio, em expectativas acerca do texto, em aspectos superficiais do texto e em informação contextual estão fundamentalmente errados, uma vez que os leitores fluentes não lêem formulando conjecturas sobre a palavra que se segue à que estão a reconhecer e recorrem menos ao contexto do que os maus leitores (cf., por exemplo, Pressley, 1998, Stanovich & Stanovich, 1999).

Parsing sintáctico rápido e automático (quando o texto o permite) é outro dos processos micro envolvidos na leitura fluente. Um leitor fluente consegue extrair informação gramatical básica dum texto: por exemplo, reconhece grupos que funcionam como unidades sintácticas, utiliza a ordem de palavras como uma pista para a desambiguação de palavras homónimas e polissémicas, identifica relações gramaticais, detecta relações de subordinação entre frases, atribui antecedentes a expressões nominais e a pronomes nas condições reguladas pelos princípios sintácticos relevantes. Este processo é fundamental, uma vez que é sobre o seu resultado que se constrói o significado proposicional. Um leitor fluente dá-se conta do carácter automático do *parsing* sintáctico quando se defronta com segmentos de um texto agramaticais, ou com textos com uma sintaxe característica de uma gramática de outra variedade dialectal, social ou diacrónica da língua: em qualquer um destes casos, é muitas vezes necessário «desligar o piloto automático» e fazer o *parsing* em modo manual. É isto que acontece também, frequentemente, em textos literários que exploram sintaxes distintas daquela que é a variedade padrão, e nos segmentos textuais em que ocorrem figuras.

Outro dos processos micro que têm lugar na leitura é a *formação de proposições*, i. e., a combinação dos significados das palavras e da informação estrutural que resulta do *parsing* sintáctico em unidades de sentido oracionais, classicamente designadas proposições. Uma vez que as palavras que são reconhecidas e a informação gramatical associada se mantêm activas durante cerca de dois segundos na memória de trabalho, o leitor fluente dispõe de tempo para construir proposições e para as integrar coerentemente naquilo que já leu. As unidades de sentido tornam-se mais activas na memória quando são associadas a outras e tornam-se ideias centrais se forem repetidas ou reactivadas. Em (5) exemplifica-se este processo com um período do *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, assinalando-se do lado esquerdo com parêntesis rectos as unidades estruturais e com setas as cadeias referenciais e, do lado direito, com parêntesis rectos as relações de dependência semântica entre as unidades proposicionais e a negro os elementos de sentido que, por serem reiterados, ficam mais salientes na memória:

5. O processo de formação de proposições



Quando o acesso lexical, o *parsing* sintáctico e a formação de proposições durante a leitura funcionam automaticamente, operam conjuntamente na memória de trabalho, sem esforço por parte do leitor. A memória de trabalho, que pode ser encarada como a rede de informação e de processos associados que estão a ser utilizados num certo momento, está, então, *activada*. Como o período de activação da informação a processar na memória de trabalho não excede os dois segundos, a rapidez do processamento é uma componente crucial da compreensão da leitura.

Concentremo-nos agora nos processos macro que ocorrem durante a leitura e que são responsáveis por aquilo que normalmente se designa como compreensão.

O processo macro fundamental para a compreensão é a construção, pelo leitor, de um *modelo de compreensão do texto*, elaborado a partir da coordenação e combinação das ideias centrais e secundárias nele presentes, e das relações estabelecidas entre elas. O modelo de compreensão do texto constitui uma espécie de resumo interno do texto, exige tipicamente poucas inferências e o conhecimento prévio do leitor desempenha, na sua construção, um papel auxiliar na conjectura sobre a organização discursiva do texto (tipo, género, etc.) e na desambiguação de significados proposicionais.

Paralelamente à construção do modelo de compreensão do texto, o leitor fluente está envolvido na elaboração de um *modelo situacional de interpretação*, baseado, por um lado no modelo de compreensão do texto e, por outro, em informação externa ao texto: *e.g.*, os seus objectivos de leitura, os seus gostos, sentimentos e valores, e o seu conhecimento prévio sobre o assunto, o autor e o tipo de texto. O modelo situacional elaborado pelo leitor fluente integra a informação textual numa rede bem organizada de ideias presente no seu conhecimento prévio e interpreta a informação nova à luz do seu conhecimento prévio, das suas atitudes, motivações e objectivos. É o sucesso deste processo que assegura a leitura eficiente de um

texto de especialidade. É também este processo que está em causa quando, em função do tipo de texto, o leitor fluente ora privilegia o modelo de compreensão do texto (i.e., o que o texto efectivamente diz), ao ler, por exemplo, um artigo científico ou um livro técnico, ora o modelo situacional de interpretação (i.e., o que o texto quer dizer para ele), o que acontece tipicamente quando lê poemas.

Finalmente, e embora ainda se saiba pouco sobre o seu funcionamento, a leitura fluente integra como uma das suas componentes um módulo de *controlo da execução*, responsável pela avaliação que fazemos da nossa compreensão do texto e do sucesso no cumprimento dos objectivos que nos propusemos.

A complexidade dos processos envolvidos na leitura e a rapidez com que eles operam nos leitores fluentes é facilmente exemplificada por aquilo que acontece em cada dois segundos de leitura fluente (cf. (6)).

6. Processos de leitura que ocorrem em cada dois segundos (¹⁴)

Em cada dois segundos de leitura, um leitor fluente:

1. concentra a sua atenção em e acede ao significado de 8 a 10 palavras;
2. processa sintacticamente uma oração e constrói a partir dessa análise uma unidade de significado proposicional;
3. descobre a maneira de integrar uma unidade de significado nova no modelo de compreensão do texto que vai elaborando;
4. verifica a interpretação da informação extraída do texto, em função dos seus objectivos, atitudes e expectativas, se tal se revelar necessário;
5. controla a compreensão, faz as inferências adequadas,

- se tal se revelar necessário, muda de estratégias e corrige incompreensões, quando necessário;
6. resolve ambiguidades, trata as dificuldades que encontra e critica informação extraída do texto, quando necessário;

Em resumo,

Reading comprehension is an extraordinary feat of balancing and coordinating many abilities in a very complex and rapid set of routines that makes comprehension a seemingly effortless and enjoyable activity for fluent readers.
(Grabe e Stoller, 2002: 29)

Uliisses: a leitura como uma viagem de aventuras

Até aqui, referi dados que mostram que vivemos num país de maus leitores (embora, contrariamente ao que implicam certas vozes da intelectualidade portuguesa, não conste que tenhamos sido no passado um país de mais e melhores leitores) e apresentei uma síntese do que a investigação recente sobre leitura permitiu descobrir sobre os tipos, processos e componentes da leitura fluente.

Permitam-me que conclua com recomendações fundamentadas na literatura da especialidade, algumas das quais reforçarei com relatos de experiências pessoais de aprendizagem da leitura na infância.

Ensinar todos os alunos a tornarem-se leitores fluentes exige muito do sistema educativo e de cada professor. Dada a situação de desenvolvimento económico-social e cultural do país, o contacto precoce de todas as crianças com material impresso e a experiência de ouvir ler histórias só podem ser garantidos no jardim-de-infância e na escola. O papel das bibliotecas de escola e de sala é, por isso, decisivo no despertar da atitude positiva das crianças perante a leitura.

Por outro lado, o papel dos professores na fase inicial da aprendizagem da leitura é crucial. Exemplifiquemo-lo com dois aspectos que me parecem essenciais.

a) O papel da consciência fonológica e do ensino explícito da correspondência letra-som na fase inicial da aprendizagem da leitura.

A investigação empírica desenvolvida nos últimos vinte anos demonstra que os programas de ensino da leitura que põem a tónica no desenvolvimento e automatização de técnicas de decodificação letra-som conduzem a melhores desempenhos do que os programas de inspiração construtivista. Como afirmam Stanovich e Stanovich (1999: 29),

A greater use of context cues to aid word recognition is not a characteristic of good readers; developing phonological sensitivity is critical for early success in reading acquisition; and instructional programmes that emphasize spelling-sound decoding skills result in better reading outcomes because alphabetic coding is the critical subprocess that supports fluent reading.

Dois estudos recentemente elaborados nos Estados Unidos, envolvendo um a análise de mais de 700 publicações descrevendo investigação experimental e análise dos resultados de níveis de desempenho dos alunos na leitura desempenho⁽¹⁵⁾ e o outro uma revisão bibliográfica de trinta e oito estudos sobre programas de ensino de leitura baseados no método analítico publicados, desde 1970, e desenvolvidos experimentalmente⁽¹⁶⁾ chegaram a conclusões idênticas. As conclusões que se seguem são extraídas de cada um dos dois estudos e citadas a partir de Rayner *et al.* (2002: 76):

Failure to grasp that written spellings systematically represent the sounds of spoken words makes it difficult not only to recognize printed words but also to understand how to learn and to profit from instruction. If a child cannot rely on the alphabetic principle, word recognition is inaccurate or laborious and comprehension of connected text will be impeded.

The meta-analysis indicated that systematic phonics instruction enhances children's success in learning to read and that systematic phonics instruction is significantly more effective than instruction that teaches little or no phonics.

Estas conclusões vão ao encontro de investigação recente em Psicolinguística e em Neurolinguística, que sugere que, mesmo para o leitor fluente, ler envolve tipicamente um processo de reproduzir mentalmente, de uma forma extremamente rápida, os sons das palavras. Uma evidência neurológica para esta hipótese é o facto de o córtex motor primário estar activo durante a leitura silenciosa, tal como acontece durante a leitura em voz alta.

b) O papel da prática de leitura no desenvolvimento da fluência de leitura

Como referi anteriormente, a fluência de leitura só se atinge depois de milhares de horas de prática de leitura. Ter consciência deste facto deve orientar os professores na gestão e organização das actividades destinadas à aprendizagem da leitura. Por outras palavras, é preciso dedicar muito tempo à leitura, em voz alta e silenciosa, em sala de aula.

Nas classes iniciais, (a) é necessário combinar momentos de leitura em voz alta, pelo professor, de um texto que todas as crianças têm na frente, com momentos de leitura em voz alta, pelos alunos, de segmentos mais pequenos do mesmo texto, (b) é preciso propiciar momentos lectivos para cada um escolher, de entre um conjunto de materiais impressos existen-

te na sala ou que alguém traz de casa, um texto para ler na sala de aula, (c) é fundamental dar prioridade à leitura e não à discussão sobre o que se leu ou à volta do que se leu.

Além disso, importa propiciar e estimular hábitos de leitura fora da escola. Um dos resultados do PISA 2000 foi mostrar que existe uma correlação forte entre a prática de leitura dos inquiridos e a sua competência de leitura. Este estudo permitiu ainda mostrar que, quanto mais diversificados são os hábitos de leitura dos jovens inquiridos, tanto mais fluentes na leitura eles são.

O professor deve, portanto, ter consciência de que as necessidades de leitura das sociedades avançadas em que as crianças e os jovens participarão como cidadãos impõem uma visão aberta e alargada dos tipos de material impresso com que eles devem ser postos em contacto e dos tipos de leitura para os quais a escola os deve treinar.

Numa conversa muito inesperada e estimulante que tive há uns meses com um colega que é um distinto especialista em Literatura, trocámos as nossas experiências de crianças aprendizas de leitor. Relembrei, nessa conversa, o meu entusiasmo quando comecei a dominar, ainda aos tropeções, o processo de decifração, entusiasmo que se traduzia, para infelicidade dos meus pais e dos meus irmãos, na leitura inicialmente meio soletrada, de todas as placas toponímicas por que passámos nos passeios de automóvel que dávamos aos domingos. Lembro-me de ler tudo o que me ia parar às mãos: a literatura que acompanha os medicamentos, as listas de compras da minha mãe, os bilhetes de autocarro e de cinema, as embalagens de produtos alimentares, os títulos da primeira página dos jornais que os meus pais assinavam, as fotonovelas durante as esperas na cabeleireira, as ementas dos restaurantes...

Quando fiquei um pouco mais dextra na decifração, a leitura passou a ser para mim o Ulisses, seja ele em que versão for: uma viagem de aventuras pelo mundo e a visita a outros mundos até então nunca imaginados. Salivei de prazer

com os piqueniques dos Cinco, e invejei as férias espantosas que passavam juntos, sem adultos. Devorei os mistérios em que se envolviam o Rogério, a Diana, o dono do cão Loony, o Chico e a macaquinha Miranda. Aprendi lugares e costumes exóticos com os romances de Emílio Salgari: foi num deles que soube que tinha havido tráfico de escravos e que percebi o horror dos navios negreiros; outros fizeram de mim uma fã incondicional do Tigre da Malásia e do seu amigo português que, se bem me lembro, se chamava Eanes... Mergulhei nos mundos fantásticos imaginados por autores ingleses, onde duendes e elfos, Rainhas de Copas e Lebres de Março povoavam reinos situados atrás do espelho ou da porta do armário. Soube pela primeira vez o que era a Pré-História e a Grécia clássica através da série de Os Gémeos. Ri-me perdidamente com o Menino Tonecas, com a dupla Dupond e Dupont e com as confusões do professor Girassol. Li romances cor-de-rosa da minha avó, de folhas amarelas e muito gastas, e romances de capa e espada, herdados de um avô que nunca conheci. Ao ler, muito miúda, as biografias de Edison, Pasteur e Marie Curie descobri que a ciência é uma aventura em que ao rigor conceptual e metodológico se associa uma tremenda imaginação criadora.

O meu colega, por seu lado, confessou-me ter começado a sua aventura da leitura pelos romances de cordel que uma tia dele comprava, semanalmente, capítulo a capítulo, a um vendedor de porta a porta.

Concluimos ambos que o caminho até ao núcleo duro da literatura (o qual, como todos sabemos, muda com as épocas e com as modas) é múltiplo, longo e variado: por outras palavras, não há estrada real para a literatura. Concluimos também que só está disposto a percorrê-lo quem se tornou em criança viciado na leitura. Como diz António Mega Ferreira numa belíssima crónica cuja leitura vivamente aconselho,

eu tornei-me leitor porque fui lendo [...]. Devorei jornais humorísticos, biografias de jogadores de futebol, histórias de

capa e espada, livros de receitas, enciclopédias e cadernos diários; livros de aventuras, ensaios políticos, revistas de astrologia; facturas perdidas nas ruas, pedaços de embalagens de produtos, anúncios, livros policiais, postais e pajelas piedosas. Nunca achei que estivesse a perder tempo, ao ler todas essas coisas. O meu tempo, o da minha vida, é marcado pelas leituras (todas) que fiz. (Mega Ferreira, 2003: 31)

Por isso vos convido, professores, educadores, pais e avós: levem os miúdos pela mão até essa porta que nos abre todo um mundo e todos os mundos. Despertem-lhes a curiosidade por transpô-la. Ensinem-nos a abri-la. Dêem-lhes oportunidades de ler, diversifiquem a oferta, e deixem-nos construir-se como leitores: vão ver que eles ficarão como nós, leitores compulsivos.

Notas

(¹) Vejam-se os estudos clássicos de Reid (1958, 1966) e de Downing (1970).

(²) Muitos dos dados referidos nesta secção são citados a partir de Sim-Sim (2001).

(³) APEL (2001), *apud* Sim-Sim (2001).

(⁴) Freitas & Santos (1992), *apud* Sim-Sim (2001).

(⁵) Barreto *et al.* (2000), *apud* Sim-Sim (2001).

(⁶) Ramos (1993), *apud* Sim-Sim (2001).

(⁷) Benavente, A. *et al.* (1996).

(⁸) O *ranking* dos países da União que participaram no estudo é o seguinte: Finlândia (546), Irlanda (527), Reino Unido (523), Suécia (516), Áustria (507), Bélgica (507), França (505), Dinamarca (497), Espanha (493), Itália (487), Alemanha (484), Grécia (474), Portugal (470), Luxemburgo (441). O desempenho médio dos Países Baixos não foi calculado por se considerar que os dados não possuíam suficiente fiabilidade.

(⁹) Trata-se do tipo de leitura a que a terminologia anglo-saxónica chama *skimming*.

(¹⁰) Ver Perfetti, Rouet & Britt (1999), *Enright et al.* (2000).

(¹¹) Ver Grabe & Stoller (2002: 20).

(¹²) Cf. Grabe & Stoller (2002: 20-21).

(¹³) Ver Harris & Serwer (1966), Stahl (1997).

(¹⁴) Ver Grabe & Stoller (2002: 30).

(¹⁵) Snow, Burns & Griffin (1998).

(¹⁶) National Reading Panel (2000).

Bibliografia

- Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (2001). *O Livro em Portugal — Hábitos de Leitura*. www.apel.pt/habitos1999/habitos.htm.
- Barreto, A. (2000). *A Situação Social em Portugal e na União Europeia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICS.
- Benavente, A. et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional da Educação.
- Downing, J. (1970). «Children's Concepts of Language in Learning to Read». *Educational Research*, 12: 106-112.
- Enright, M., Grabe W., Koda K., Mosenthal P., Mulcaney-Ernt P. e Schedl M. (2000). *TOEFL 2000 Reading Framework: A Working Paper*. Princeton, N. J: Educational Testing Service.
- Freitas, E. e Santos M. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garton, A. e Pratt (1989) C. *Learning to be Literate. The Development of Spoken & Written Language*. 4.^a edição. Londres: Blackwell. 1994.
- Grabe, W. e Stoller F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres: Longman.
- Mega Ferreira, A. (2003). «Como se Forma um Leitor». In *Visão*, 519: 31.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

- OECD (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement across Countries. Executive Summary. Results from Pisa 2000*. Paris.
- Perfetti, C., Rouet J. F. e Britt M. (1999). «Toward a Theory of Documents Representation.» In Van Oostendorp e Goldman (org.) *The Construction of Mental Representation during Reading*: 99-122. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that really Works*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Ramos, R. (1993). «O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (sécs. XIX e XX)». *Colóquio e Sociedade*, 2: 40-68.
- Rayner, K., Foorman B. R., Perfetti C. A., Pesetsky D. e M. S. Seidenberg (2002). «How Should Reading Be Taught?». *Scientific American*, 286 (3): 71-77.
- Reid, J. (1958). «A Study of Thirteen Beginners in Reading». *Acta Psychologica*, 14: 294-313.
- (1966). «Learning to Think about Reading». *Educational Research*, 9: 56-62.
- Sim-Sim, I. (2001). «Um Retrato da Situação. Os Dados e os Factos». In Sim-Sim (org.): 11-25.
- (org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, 2. Porto: Porto Editora.
- Snow, C., Burns S. e Griffin P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. e Stanovich P. (1999). «How Research Might Inform Debate about Early Reading Acquisition». In Oakhill e Beard (orgs.) *Reading Development and the Teaching of Reading*: 12-41. Oxford: Blackwell.

